



REFLEXÕES DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE APARTIR DA ESCRITA DE DIÁRIOS DE BORDO NO PIBID

Letícia dos Santos Pereira¹

Fernanda Ioná Lacerda Tonaco de Jesus²

Mirian Pinheiro dos Santos³

Janaina da Conceição Martins⁴

Thatiane Santos Ruas⁵

RESUMO

O presente artigo é fruto de pesquisas e práticas desenvolvidas nos percursos formativos do subprojeto em alfabetização matemática do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais, Unidade Ibirité, durante o ano de 2021. O objetivo principal é trazer algumas reflexões e apontamentos sobre repercussões e impactos do programa na formação docente de estudantes do curso de Pedagogia. A abordagem metodológica adotada é a pesquisa qualitativa em educação e os procedimentos utilizados foram a revisão de literatura, tendo como base autores(as) pesquisadores(as) do campo da docência, como Maurice Tardif e Antônio Nóvoa, além da pesquisa documental, tendo como referência os diários de bordo construídos pelas(os) graduandas(os) participantes do subprojeto. Cabe ressaltar que estas experiências vivenciadas na prática desmistificam a ideia que ensinar possui uma fórmula pronta ou engessado, pois é no fazer pedagógico do(a) professor(a) que a prática vai sendo construída. Assim, o Pibid assume um papel significativo para os(as) graduandos(as) de licenciatura ao desfazer o senso comum de que práticas pedagógicas sigam um manual pronto. Considera-se, finalmente, que a presença de programas como este nas universidades firma a profissão, apesar das tentativas de tratá-la como vocação ou dom. Por isso, a permanência do Pibid nas universidades, mesmo em face aos desgastes e desmontes governamentais dirigidos à educação, se configura como um importante meio de se promover uma formação de qualidade e de resistir contra uma tentativa de sucatear a educação de nível básico e superior.

Palavras-chave: Formação docente; PIBID; Diários de bordo; Alfabetização matemática.

INTRODUÇÃO

Tendo como base os artigos “A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás” e “Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente” de Maurice Tardif e Antônio Nóvoa respectivamente utilizados nos encontros de formação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), busca-se traçar um paralelo entre os principais pontos trazidos pelos autores no que tange à docência, em

¹ Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), autor, leticia.1393804@discente.uemg.br

² Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), co-autor, fernanda.1393796@discente.uemg.br

³ Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG); co-autor mirian.1393826@discente.uemg.br

⁴ Docente no Curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), co-autor, janaina.silva@uemg.br

⁵ Docente no Curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), orientador, thatiane.ruas@uemg.br



contraste ao atual cenário da profissão docente – marcado pela desvalorização política e econômica do professor – bem como, do papel importante que o Pibid assume, ao promover a formação docente, para nós graduandas em Pedagogia.

Antes, nos propomos a fazer uma breve apresentação do Pibid, em vigência no curso de Pedagogia na Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG, Unidade Ibirité.

O PIBID E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

O Pibid é um Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, que oferece aos futuros professores, graduandos em licenciaturas, a oportunidade de um contato prático com a sala de aula aliado aos saberes acadêmicos. Como uma política pública do Ministério da Educação (MEC), o Pibid abarca as instituições de ensino públicas e estaduais, tanto a nível básico como superior, ao permitir uma aproximação real dos estudantes de licenciatura com o cotidiano das escolas públicas. Tendo por objetivo “o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira.” (BRASIL, 2010).

Presente na Universidade do Estado de Minas Gerais desde de 2012 e na Unidade Ibirité desde 2018, é notório o engajamento e amplitude do programa na Universidade. No ano de 2018 abrangeu: “368 bolsistas, sendo 315 de iniciação à docência, 39 professores da Educação Básica que atuam como supervisores, 14 professores da UEMG, sendo que 13 atuam como coordenadores de área e uma como coordenadora institucional.” (PIBID UEMG).

Dentro do curso de Pedagogia, na Unidade de Ibirité, atualmente o Subprojeto em Alfabetização Matemática conta com 2 coordenadoras, 3 professoras da Educação Básica e 24 estudantes bolsistas e 06 estudantes colaboradores. O trabalho é desenvolvido em 2 escolas estaduais da rede pública de Ibirité, com alunos do 1º ano do ensino fundamental, com foco na alfabetização matemática. Devido à pandemia do Covid-19, os encontros de formação ocorrem por meio da plataforma *Microsoft Teams*; as oficinas de brincadeiras e aprendizado lúdico com os estudantes das escolas públicas pela plataforma *Google Meet*; e por meio de escritas reflexivas e leituras de artigos, em forma de estudos autônomos, voltados para a formação docente.

PROFESSOR: DA VOCAÇÃO PARA A PROFISSÃO



O atual contexto educacional, marcado pela desvalorização governamental do ensino básico e superior, com cortes orçamentários massivos na educação do país, atingem diretamente o professor e a forma como a sua profissão é vista e exercida hoje na sociedade.

Tardif (2013), ao traçar em sua obra a trajetória histórica das concepções de ensino entre os séculos XVI e XX, organiza em idades, os períodos denominados por ele de: vocação, ofício e profissão. Que ainda hoje estão presentes no imaginário das pessoas e na prática dos professores.

Na idade da vocação, como um período marcado por um ensino comissionado, uma missão de vida, onde se nascia para ensinar, o que recaia principalmente sobre a mulher, pelo simples fato de gostar de crianças, levar *jeito* com elas ou por já ser mãe. Tardif argumenta que a docência era vista como um dom. E, por isso, não havia necessidade de formação, tão pouco, condições mínimas de salário, proteção ou materiais de trabalho, já que tudo era feito à base de boa vontade. O que, segundo o autor, se reflete na sociedade de hoje, já que “as condições de trabalho das professoras são muitas vezes difíceis e elas são pouco valorizadas socialmente.” (TARDIF, 2013, p. 556).

A idade do ofício, marcada pela ascensão da escola pública e pelo rompimento entre Estado e Igreja, trouxe conquistas e desigualdades. Abre-se espaço para uma formação profissional em escolas normais, garantindo maior autoridade pedagógica ao professor, além de uma “relação salarial” mais satisfatória, como aponta Tardif, onde construir uma carreira se torna possível, ao passo que “ganhos a longo termo: aposentadoria, proteção, segurança, permanência no emprego, entre outros.” (TARDIF, 2013, p. 557), são experimentados. Em contrapartida, as discrepâncias entre o ensino público e privado acentuou as desigualdades e *abismos* entre condições de trabalho, recursos e ensino ofertados entre as duas modalidades.

A terceira e última idade trazida por Tardif: a idade da profissão. Nela, busca-se “oferecer aos futuros professores uma formação universitária de alto nível intelectual.” (TARDIF, 2013, p. 561). O conhecimento científico ganha peso no fazer docente e o próprio termo profissão. Já que não se trata de uma *pedagogia missionária* ou por amor, mas sim por carreira. Neste sentido, busca-se maior autonomia no fazer docente, reconhecimento e autoridade educacional dentro das escolas. Passa-se a ter a pesquisa e a ciência como aliadas para a prática docente, ao se “aproximar as universidades e as escolas, os pesquisadores e os professores” (TARDIF, 2013, p. 561).

DOCÊNCIA HOJE: REFLEXOS DAS ‘IDADES’ DE TARDIF



É complexo definir em qual das três idades, trazidas por Tardif, o Brasil se encontra, já que as mesmas coexistem na educação atualmente. Torna-se perceptível, por exemplo, traços da idade da vocação ao abordarmos aspectos envolvendo as diferenças de remuneração entre homens e mulheres – os homens, ainda hoje, são mais bem remunerados – e diferenças de sexo – as mulheres são majoritárias na Educação Infantil e nos anos iniciais do Fundamental, como se comprova:

Embora não estejam presentes em grandes quantidades, os homens já habitam as instituições de Educação Infantil há algum tempo, ocupando funções variadas dentro da organização desses espaços educativos – e cujos afazeres, comumente, reproduzem os sentidos da masculinidade presentes no imaginário coletivo de nossa sociedade. Eles já transitavam pelas creches assumindo as tarefas de: zeladoria, portaria, vigilância, diretoria – em alguns casos – estavam (e ainda estão) representados na figura de alguns poucos pais que buscavam e levavam seus filhos e filhas, mas nunca, ou quase nunca, eram/são vistos se responsabilizando pelos cuidados e pela educação das crianças, principalmente, dos bebês. Uma explicação para a escassez de professores homens desenvolvendo práticas de cuidado e educação reside no modo como as masculinidades e as feminilidades são concebidas, percebidas e ritualizadas em nosso cotidiano social. (MORO, 2020, p. 53).

Da idade do ofício, lidamos com as discrepâncias entre o público e o privado, onde as escolas caminham em ritmos desiguais, se tratando do ensino, formação do corpo docente, investimentos e realidades sociais e culturais entre as camadas sociais, “deve-se destacar que há muitas precondições necessárias para que as pessoas participem plenamente dos processos educacionais, tais como nutrição, saúde e segurança adequadas, o que enfatiza a interdependência dos diferentes conjuntos de direitos humano.” (MCCOWAN, 2011, p. 18).

Se tratando da idade da profissão, políticas públicas como o Pibid colaboram para a formação do professor e para firmar a profissão docente. António Nóvoa (2017), destaca em sua obra a necessidade da convergência dos saberes diferentes e da colaboração entre as universidades e as escolas. Pois, segundo ele, há “uma distância profunda entre as nossas ambições teóricas e a realidade concreta das escolas e dos professores.” (NÓVOA, 2017, p.1108). Que instaura um abismo entre teoria e prática.

Neste sentido, o Pibid, ao intermediar universidades e escolas é um ‘entre-lugar’ na perspectiva de Nóvoa, “um lugar de ligação e de articulação entre a universidade, as escolas e as políticas públicas.” (NÓVOA, 2017, p. 1116). Onde, momentos de partilha de conhecimentos e experiências entre bolsistas, professoras e coordenadoras são o fio condutor do trabalho, que visa a formação docente, bem como o aprendizado dos estudantes da rede pública.



Cabe mencionar que, apesar do destaque dado ao Pibid e de sua importância no cenário nacional como uma política pública, então um direito da sociedade e da educação, o programa vem passando por derrocadas preocupantes se tratando dos cortes no número de bolsas ofertadas nos editais, bem como no atraso do pagamento das bolsas de auxílio aos participantes do Pibid. Tais proposições demonstram a tentativa do atual governo em, aos poucos, dismantlar o programa, em face dos interesses políticos e de realocação de verba pública para outras pastas ministeriais.

Dentro deste viés, o Pibid assume uma posição de resistência, pois sua permanência nas universidades públicas é uma forma de firmar a profissão docente, de valorização do professor e dos programas e projetos das universidades públicas brasileiras.

DIÁRIOS DE BORDO: O PIBID E A FORMAÇÃO

Enquanto estudantes do curso de Pedagogia, participantes do Pibid, percebemos o quanto algumas das concepções, já enraizadas, foram desconstruídas. Através dos estudos que são feitos nas disciplinas do curso de Pedagogia, assim como no Pibid, podemos afirmar que o ato de ensinar não se define como uma mera atividade a ser executada. Um dos aspectos que são fundamentais na profissão é a reflexão crítica sobre a prática, onde devemos nos aprimorar, problematizar, objetivar, criticar – por meio de bases científicas provenientes de pesquisas – podendo assim melhorar o desempenho do sistema educativo, como mencionado por Freire (1996), “É pensando criticamente a prática de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Durante as escritas do diário do Subprojeto podemos repensar nossa participação no programa, entendendo a importância de cada oficina, seminários, reuniões e partilha de experiências; revendo o que pode ser melhorado e repensado frente as dificuldades encontradas no trabalho prático. Diante disso, o ato de escrever sobre a prática, contribui para uma formação mais crítica do educador, bem como, possibilita a este profissional, a oportunidade de se tornar produtor de conhecimentos. Souza et al. (2012) afirma que o diário de bordo, enquanto instrumento de reflexão, só apresenta potencialidades formativas se ele não se organizar somente pelos relatos das experiências, mas de maneira que a escrita, juntamente com a reflexão, possa abrir caminhos para a construção de novas ideias.

Relatar as experiências do fazer pedagógico em um diário de bordo se configura como um desafio, pois implica em colocarmos nossas opiniões e perspectivas a respeito do trabalho que está sendo desenvolvido, procurando caminhos para desempenhar uma boa prática, ao mesmo tempo que, relembremos e aliamos a teoria com as experiências individuais.



O Pibid, por ser um trabalho desenvolvido nas escolas, possibilita um contato genuíno com as realidades dos estudantes da rede estadual, colaborando para o desenvolvimento de metodologias e estratégias possíveis dentro do contexto do Ensino Remoto Emergencial. E, neste sentido, o diário de bordo nos permitiu rever a prática e seu alcance, a pensarmos em novas possibilidades e recursos tecnológicos a serem explorados, já que toda a experiência é documentada. A escrita torna-se um instrumento potente e um “Conjunto de documentos [...] que ultrapassa a escrita burocrática e tem a intenção de registrar a prática pedagógica do professor e possibilita (re) pensá-la”. (CAÑETE, 2010, p.61).

METODOLOGIA

A escrita do diário de bordo se configura como um importante instrumento para se pensar a prática docente. Seguindo esta conjuntura, extraímos fragmentos dos diários de bordo de 3 bolsistas do Subprojeto atualmente (2020-21), a fim de compartilhar algumas de suas experiências e impressões sobre o Pibid. Sendo que, cada uma delas, será identificada por uma letra. A bolsista 1 pela letra A, a bolsista 2 pela letra B e a bolsista 3 pela letra C, com o respectivo ano dos seus escritos. Busca-se, com isso, comprovar a importância dos diários de bordo para a reflexão da prática, partindo do ponto de vista das bolsistas.

ESCRITA DO DIÁRIO: RELATOS DO SUBPROJETO

Tendo como subsídio os diários das alunas A, B e C discute-se as práticas desenvolvidas no subprojeto: a escrita do diário, os encontros semanais, as oficinas nas escolas, o contexto da pandemia e a profissão docente.

A respeito da escrita dos diários, a bolsista A afirma:

Os diários dão forma às nossas impressões imediatas, e acrescento que as mesmas mudam ao longo do tempo. Porque escrever é um processo, e neste processo passamos a conhecer melhor a nós mesmos e ao outro. Amadurecemos as ideias e, por estarmos de fato inseridas no contexto de sala, adquirimos outros pontos de vista. (2020).

E a esse respeito, a bolsista B complementa:

O diário de bordo no Pibid é uma forma de aprimorar nossa formação como professores. O registro possibilita a conexão, o diálogo e a crítica entre o que estamos aprendendo e o que praticamos nas escolas, além de oportunizar o compartilhamento com os colegas e o acesso, nos momentos necessários, durante a vida profissional. (2021).

É importante que o professor desenvolva sua identidade profissional e valorize suas práticas dentro de sala de aula. Por isso, a escrita do diário permite que o professor revise



reflita e ressignifique suas ações dentro de sala, amadureça ideias e construa sua identidade profissional.

Em relação aos encontros de formação do Pibid, eles dão subsídio para se pensar nos processos que envolvem a profissão. Já que as reuniões semanais se configuram na partilha de experiências, reflexões teóricas e organização de produções acadêmicas e práticas, que envolvem: escritas para a revista Ponte, planejamento de oficinas e produções orais e escritas em eventos da Universidade. Na perspectiva da bolsista B:

O fazer prático é prazeroso e proveitoso ao aprendizado teórico que temos, a articulação dessa experiência torna-a rica, além de nos preparar para a realidade que enfrentaremos como profissionais em sala de aula. (2021).

Os encontros de formação também são momentos de apoio, identificação e reconforto, como destaca A:

Foi nos perguntado hoje como nós avaliamos nossa participação nas oficinas até aqui. E muitas foram as falas nas quais me identifiquei. E ressalto a importância desse momento de troca, onde vemos que as outras pibidianas também compartilham do mesmo sentimento de nervosismo e insegurança antes das oficinas. E isso se torna reconfortante, saber que não somos as únicas a sentir de tal forma. (2021).

As oficinas do Pibid, que ocorrem quinzenalmente, têm um papel relevante para a formação: o planejamento do que será ensinado bem como o fazer docente junto às crianças do 1º ano do ensino fundamental e acompanhadas pelas coordenadoras e professoras supervisoras. As mesmas, precisam ser pensadas e preparadas dentro de uma dinâmica de organização de tempo, que permita que os participantes se ajustem adequadamente as suas funções, o que se confirma pelo relato de A:

É preciso pensar em um roteiro, ensaiar bastante na frente do espelho, produzir materiais concretos para que as crianças consigam visualizar melhor o que falamos, definir tempo, definir deixas para a outra colega dar continuidade, escolher músicas, preparar o cenário, a roupa, o cabelo, dentre uma série de outros detalhes que pensamos, repensamos e preparamos para uma boa oficina. (2020).

Os aprendizados e experiências obtidos através das oficinas se comprovam pelo relato de C, que escreve em seu diário:

A oportunidade que nos é dada para estarmos imersos no cotidiano das escolas públicas através das oficinas tem sido crucial para o nosso crescimento profissional, uma vez que, nos dá a chance de se apropriar dos conhecimentos que já foram construídos pelos professores atuantes, assim como também, desenvolver



metodologias que busquem a superação dos problemas que se perpetuam no processo de ensino aprendizagem. (2021).

É possível perceber o diálogo que existe entre a teoria e a prática. Onde as oficinas dialogam diretamente com as disciplinas da Universidade:

Lembro, com isso, da disciplina de Planejamento e Avaliação que fiz no 3º semestre. E como a professora frisava como o planejamento se dá antes, durante e depois do processo. Antes, porque é preciso traçar um plano, durante, porque muitas vezes é preciso modificá-lo de acordo com as demandas que vão surgindo, e depois, porque é preciso refletir e avaliar a nossa prática. E foi exatamente o que senti nesta primeira oficina na escola, consegui ver realmente essas etapas e como as mesmas são importantes para meu processo de formação. (A, 2021).

Um fator a ser levado em consideração é a pandemia do Covid-19, que trouxe mudanças estruturais, didáticas e espaciais. Novidades com as quais o subprojeto teve que se adaptar a fim de dar continuidade ao programa, mesmo que as condições não fossem as ideais. Já que, pela primeira vez, tiveram que lidar com o ensino remoto e suas especificidades, como conectividade, domínio da tecnologia e acessibilidade. Como vemos no trecho a seguir, extraído do diário de bordo de A, referente as oficinas:

Durante as oficinas, lidamos com alguns problemas, como o microfone ligado das crianças, que geram ruídos; a altura da nossa voz, às vezes temos que falar mais alto para que elas nos ouçam melhor; e a posição da câmera, que não enquadra tudo que queremos mostrar. (2020)

Outro desafio que o ensino remoto trouxe foi a dificuldade em se manter o vínculo afetivo, que se tinha em sala, agora através de uma tela. Sendo que as interações já não se mantêm como eram antes. Mas, que na perspectiva de C, se tratando do Subprojeto, é o que se aproxima mais de um contato real com as escolas:

Enxergo como o ensino remoto e o ensino presencial são completamente diferentes na interação, na afetividade e na privacidade das crianças e professores. [...] Nossa experiência de hoje foi riquíssima e me mostra o quanto PIBID está sendo importante para a minha formação docente, ainda mais neste ensino remoto. O programa é o que de fato se aproxima mais do que poderia ser um estágio de verdade. (2021).

Dado o contexto novo, o professor precisa estar em constante formação, uma vez que, cada realidade irá exigir dele certos tipos de competências para executar o seu trabalho com qualidade. E, o Pibid possibilita uma dessas experiências, visto que:

Toda troca de experiências proporcionadas [pelo Pibid] nos impelem a ser um profissional cada dia mais hábil a vencer os obstáculos, nos tornando dinâmicos e múltiplos dentro do processo de formação. E



isso é vivenciar a experiência, isso é o verdadeiro sentido de uma formação continuada! (B, 2021).

Cabe ressaltar que estas experiências vivenciadas pela prática desmistificam a ideia que ensinar possui uma fórmula pronta ou engessada. Pois é no fazer pedagógico do professor que a prática vai sendo construída. Assim, o Pibid assume um papel significativo para os graduandos de licenciatura ao desfazer o senso comum de que práticas pedagógicas sigam um manual pronto. Como destaca A em um trecho de seu diário de bordo:

Em alguns momentos da nossa formação levantamos alguns questionamentos sobre: Como Ensinar? Como fazer com que os alunos compreendam os conteúdos que serão ensinados a eles? Entre outros. Nesse sentido, as atividades que são desenvolvidas dentro do Pibid têm nos mostrado que não existe um manual a ser seguido no trabalho docente. É através da associação entre a prática e a teoria que vamos construindo o fazer pedagógico. (2021).

A importância do Pibid no processo formativo, ao promover a valorização da docência e firmar a profissão, faz com que se pense em uma prática pedagógica dotada de significados e intensão. A forma como as coordenadoras e professoras responsáveis se preocupam com a qualidade do programa e a responsabilidade de conduzi-lo concomitante a formação acadêmica, prepara os bolsistas para exercerem a docência com mais confiança, com uma bagagem de experiências e aprendizados que poderão os auxiliar futuramente.

Essa inserção no cotidiano escolar faz com que as professoras das escolas de educação básica, junto ao núcleo do Pibid, se sintam motivadas a novas práticas, pois nessa perspectiva de ajuda mútua, a troca é muito rica. As professoras da educação básica tem oportunidade de repensar e fazer reflexões constantes sobre suas próprias práticas, e os bolsistas do programa de uma primeira experiência prática. A ajuda é mútua e o ganho coletivo, como confirma Paulo Freire: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.” (FREIRE, 1968, p. 95).

A relevância do programa para a formação de professores, as contribuições trazidas para o processo de ensino-aprendizagem são levadas para toda a vida profissional, uma oportunidade ímpar de compartilhamento de ideias, propostas e aprendizados. Assim:

Não se trata, apenas, de levar a universidade às escolas ou de trazer as escolas até a universidade, mas sim de construir um novo lugar, em conjunto, em colaboração, valorizando os conhecimentos e as experiências de todos. (NÓVOA, 2017, p.1117).

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Diante do que foi apresentado, é notória a relevância do Pibid para a formação do professor e para a valorização da docência. A presença de programas como este nas universidades firma a profissão, apesar das tentativas de tratá-la como vocação ou ofício.

O acesso ao diário de bordo dos bolsistas permite reafirmar a magnitude do programa, pois foi possível perceber como as propostas do Subprojeto trouxeram experiências, reflexões, e (re)significou a docência para estes estudantes. Que, pela primeira vez, tiveram a oportunidade de usarem os saberes adquiridos na Universidade, aliado aos momentos formativos do Pibid e da prática possibilitada por ele.

Por isso, a permanência do Subprojeto nas universidades, em face dos cortes públicos na Educação, se configura como um importante meio de se promover uma formação de qualidade e de resistir contra uma tentativa de sucatear a educação de nível básico e superior. Já que o programa não atinge apenas as universidades, como também as escolas públicas brasileiras.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. **Decreto nº 7.219**, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid).

CAÑETE, Lílian Sipoli Carneiro. **O diário de bordo como instrumento de reflexão crítica da prática do professor**. 2010. 151 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogía del oprimido**. 1968.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

MCCOWAN, Tristan. **O direito universal à educação: silêncios, riscos e possibilidades**. *Práxis Educativa (Brasil)*, v. 6, n. 1, p. 9-20, 2011.

MORO, Catarina; BALDEZ, Etienne. **EnLacEs no debate sobre Infância e Educação Infantil**. NEPIE/UFPR, 2020.

NÓVOA, António. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. *Cadernos de pesquisa*, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.



O QUE é o Pibid?. **Pibid UEMG**, Belo Horizonte. Disponível em: <http://pibid.uemg.br/o-pibid.php>. Acesso em: 21 de out. de 2021.

SOUZA, Ana Paula Gestoso de et al. **A escrita de diários na formação docente. Educação em Revista**, [S.L.], v. 28, n. 1, p. 181-210, mar. 2012. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-46982012000100009>. Disponível em: scielo.br/j/educ/a/bd68wKFHrMtTwmwZmFnBvQM/abstract/?lang=pt. Acesso em: 25 out. 2021.

TARDIF, Maurice. **A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abri. - jun. 2013.